

Sünker, Heinz

## Kritische Bildungstheorie - Jenseits von Markt und Macht?

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 185-201. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 35)*



### Quellenangabe/ Reference:

Sünker, Heinz: Kritische Bildungstheorie - Jenseits von Markt und Macht? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 185-201 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97844 - DOI: 10.25656/01:9784*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97844>

<https://doi.org/10.25656/01:9784>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft

# Bildung zwischen Staat und Markt

Beiträge zum 15. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Adolf Kell und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41136

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
 <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
DIETER LENZEN .....	11
ROMAN HERZOG .....	17
FRITZ SCHAUMANN .....	21
GUNNAR BERG .....	25
 <b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
ADOLF KELL Bildung zwischen Staat und Markt .....	31
JAAP DRONKERS Dutch Public and Religious Schools between State and Market .....	51
WILTRUD GIESEKE Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt .....	67
MARIANNE HORSTKEMPER Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen .....	89
HEINZ-HERMANN KRÜGER Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Veränderungen des Kinderlebens im Ost-West-Vergleich .....	107

<b>WOLFGANG MITTER</b>	
Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch- vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? .....	125
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b>	
Medien, Mobilität und Massenkultur .....	143
<b>PAUL RAABE</b>	
August Hermann Franckes Waisenhaus .....	171
<b>HEINZ SÜNKER</b>	
Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht? .....	187

# Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht?

## I.

Auch wenn bereits 1972, so BAETHGE damals in seinem gleichnamigen Text, „Abschied von Reformillusionen“ im Bildungsbereich zu nehmen war, weil – wie VON FRIEDBURG später (1994a, 1994b) herausgearbeitet hat – das Bündnis von Aufklärern und Modernisierern in diesem Bereich bereits wenige Jahre nach ihrem Schulterschuß zerbrach, bleibt die „Bildungsfrage“ auf der Tagesordnung. Ging es in den sechziger, siebziger Jahren darum, in einer neu konzipierten Bildungsdebatte aus unterschiedlichen Perspektiven einer Mißinterpretation des Bildungsbegriffs, vor allem dessen konservativ-restaurativer Besetzung, entgegenzutreten und das Erbe der Aufklärung für neue Kontexte der Moderne fruchtbar zu machen; ging es darum, der bildungsbürgerlichen Ideologie und deren Perpetuierung in der klassenmäßigen Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit die Vorstellung von der Allseitigkeit der Bildung und der Bildung aller entgegenzusetzen, so verschärfen sich die Problemstellungen heute nochmals, wenn die Marktförmigkeit aller gesellschaftlicher Beziehungen – wie es in angelsächsischen Analysen genannt wird – als Gefahr am Horizont aufscheint (vgl. HENIG 1994; WHITTY 1995) bzw. einhergeht mit dem, was bereits als „educational corporatism“ analysiert worden ist (WEXLER 1993/94).

Deutlich gemacht werden sollte in jener Zeit, daß die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Gesellschaft wieder auf die Tagesordnung der allgemeinen politischen Debatten zu setzen sei, nachdem diese Debatte zehn Jahre vorher im Rahmen einer, für bundesrepublikanische Verhältnisse neuen, Bildungsreformdiskussion eingeleitet worden war – deren Rahmungen ergaben sich vor allem durch PICTHS Rede vom „Bildungsnotstand“ sowie dem daraus resultierenden „technological gap“ und DAHRENDORFS programmatischer Formel vom „Bürgerrecht auf Bildung“.

Jenseits der Rede von der „Illusion der Chancengleichheit“ (BOURDIEU/PASSERON 1971; vgl. HEID 1988) bleibt die damals gewonnene Erkenntnis unhintergebar, daß Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist. Deshalb galten in den letzten 30 Jahren der Frage, welche Konsequenzen sich aus der „Interdependenz von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution“ (HEYDORN 1979) für die

Bestimmung des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft, für Bildungspolitik und deren Produktion gesellschaftlicher Ungleichheit ergeben, vielfältige sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Analysen.

Läßt sich – aus heutiger Perspektive – diese erste Bildungsreform als quasi notwendiger Modernisierungsprozeß der bundesrepublikanischen Gesellschaft verstehen, als der Prozeß der Überwindung einer verstaubten politischen Kultur der restaurativ-reaktionären Adenauer-Ära (vgl. SÜNKER 1993a), so gilt es heute, der Erkenntnis zu folgen, daß eine demokratische und weiter zu demokratisierende Gesellschaft gebildete, d.h. handlungsfähige und in politische Angelegenheiten eingreifende Bürgerinnen und Bürger voraussetzt und benötigt. Diese demokratietheoretisch und demokratiepraktisch interessierte Perspektive, die gegen die „Zähmungsvorstellungen“ von Kapitalismus in der Gestalt der Civil Society skeptisch bleibt, kann dabei an eine Reihe deutscher und internationaler Diskussionen anschließen, in denen Probleme von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungstheorie miteinander vermittelt wurden bzw. werden können.<sup>1</sup> Aus der – inzwischen schon klassisch zu nennenden – deutschen Diskussion in unserem Jahrhundert handelt es sich zum einen vor allem um die Beiträge HEYDORNS, SIEMSENS und ADORNOS zu einer gesellschaftstheoretisch akzentuierten kritischen Bildungstheorie, aus der angelsächsischen und französischen Diskussion handelt es sich zum anderen um Beiträge zu einer gesellschaftspolitisch orientierten Bildungssoziologie. Setzen die Analysen aus der ersten Gruppe mit einer Macht- und Herrschaftskritik an und die aktuellen Analysen aus der zweiten Gruppe mit einer Kritik der Marktideologie im Bildungsbereich, so verhalten sie sich doch wesentlich komplementär zueinander.

Die Bearbeitung des gemeinsamen Gegenstandes „Gesellschaft, Bildung und Individuum“ hat dabei gezeigt, daß bis heute immer noch in einem überwiegenden Maße von einer Reproduktionsfunktion des Bildungssystems für den gesellschaftlichen Status quo auszugehen ist. Fraglich ist damit, in welcher Weise die der Institutionalisierung von Bildung inhärente Dialektik (HEYDORN 1979) – mit den gesellschaftspraktisch zu bestimmenden Polen „Befreiung“ und „Macht- und Herrschaftssicherung“ – in Richtung einer Überwindung dieser planaren Reproduktionsfunktion in bezug auf Verhältnissen sozialer Ungleichheit entwickelt werden kann. Dazu bedarf es einer Theorie von Bildungsprozessen, die die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität als Ausgangspunkt nimmt und zugleich eine in diese Subjektivität eingelassene Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu begründen imstande ist.

1 Beiträge zur angelsächsischen Diskussion finden sich in SÜNKER/TIMMERMANN/KOLBE (1994); vgl. weiter die wegweisenden Beiträge von APPLE (1982), WEXLER (1987) und den Reader von McLAREN/GIARELLI (1995).



Auf der strukturellen Ebene kann so einerseits BOURDIEU in seiner – immer wieder leitmotivisch in allen seinen Analysen auffindbaren – Überlegung zur Relevanz des Bildungssystems für die „Struktur der Klassenverhältnisse“ in seinem Text „Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion“ (1973, S. 93) argumentieren, daß es unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien gefunden wurden, zweifellos keine einzige gebe, „die besser verschleiert ist und daher solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien zu verweigern, gerechter wird, als diejenige, die das Unterrichtssystem garantiert, indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, daß es diese Funktion erfüllt“.

Andererseits kann für diesen Kontext VON FRIEDBURG in seiner Analyse „Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch“ (1989) in einer gesellschafts- und bildungspolitischen Schlußfolgerung, die den gesellschaftlichen Widerspruch zwischen dem mit der europäischen Aufklärung begründeten individuellen Bildungsanspruch („Bildung als Menschenrecht“) und funktionalen Prozessen der gesellschaftlichen „Eingliederung und Anpassung“, die immer durch die Bildungssysteme vollzogen werden, zum Ausgangspunkt nimmt, herausstellen: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist nicht auf dem Markt der Systemkonkurrenz, durch den Wettbewerb verschiedener Schulformen um die knapper gewordenen Schülerinnen und Schüler einzulösen, gleichgültig ob in der Form alter Drei- oder neuer Viergliedrigkeit dort, wo die regulären Gesamtschulen hinzugekommen sind. Auch die Vorstellung, hinter den wissenschaftspropädeutischen Gymnasien, die sich ihre Schüler aussuchen können, im zweiten Glied die Haupt-, Real- und Gesamtschulen reformpädagogisch zusammenzuschließen, führt nicht weiter, sondern beschwört aufs neue die alte Zweiteilung von höherem und niedrigerem Schulwesen, mit allen Folgen für die soziale Selektion herauf. Doch die Geschichte der Bildungsreform zeigt, daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden ... Die individuellen Anforderungen wachsen ungeachtet überkommener Statusdifferenzen. Andauernde Bildungsexpansion höhlt das Berechtigungssystem weiter aus. Die gesellschaftliche Instrumentalisierung öffentlicher Bildung fällt immer schwerer. Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung“ (1989, S. 476f.).

Das Beispiel des „Bildungsgipfels“ für den Hochschulbereich, die neuere Debatte über die Krise der beruflichen Erstausbildung – und damit über das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung –, die Ergebnisse der Bildungskommission NRW unter dem Titel „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ lassen erkennen, wie breit die Kluft zwischen notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen auf der einen und politischer Wirklichkeit auf der anderen Seite

ist. Insbesondere der Auftritt der „Deregulierer“ im Bildungsbereich verweist darauf, daß die in der deutschen kritischen Bildungstheorie und der angelsächsischen *Politics and Sociology of Education* vorgenommenen Kritiken von Markt und Macht eine erhöhte Aufmerksamkeit beanspruchen können.

## II.

Wenn BOLLENBECK seine großformatige Studie „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ (1994) mit der These abschließt, daß mit „der erledigten Geschichte des Deutungsmusters“ die Idee noch nicht erledigt sein müsse, das Konzept aber nicht gerettet werden könne und nur die Hoffnung läßt, „ob aber die Idee der ‚Selbstbildung aller‘ und einer geglückten Identität obsolet ist, das darf bezweifelt werden“ (S. 312), dann ist dies seinem analytischen Ansatz und seinen Interpretationen geschuldet. Zweifelhaft sind nicht seine Analysen zur bildungsbürgerlichen Verfallsgeschichte unter der Überschrift „Vom Humanitätspostulat zur ‚reaktionären Modernisierung‘“, zweifelhaft sind seine Interpretationen klassischer Fassungen von Bildungsbegriff und Bildungskonzept, die sich für ihn um „politische Anpassung und metapolitische Emanzipationsansprüche“ (S. 95, 151f.), „politische Abstinenz“ und fehlende „Vorstellungen über die politische Verfassung der sich bildenden Individualitäten“ (S. 171) sowie die Kategorie „bildungsindividualistisch“ (S. 156) ranken.

Verloren geht mit diesem Zugang ein Erkenntnisfortschritt zu Bildungstheorie und Bildungsgeschichte, der in den Beiträgen kritischer Bildungstheorie aufzufinden ist. In diesen Beiträgen, die zugleich für die Weiterentwicklung dialektischer Gesellschaftstheorie relevant waren und sind, wurden und werden – historisch-systematisch orientiert – Konstitutionsbedingungen von Gesellschaft und Konstitutionsbedingungen von Subjektivität in ein bildungstheoretisch und bildungsanalytisch bestimmtes Verhältnis gebracht, wird nicht mit dem Modell des „entweder – oder“ operiert. Vor dem Hintergrund ihrer Gesellschaftsanalyse verweisen Beiträge wie SIEMSENS „Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung“ (1948), ADORNOS „Theorie der Halbbildung“ (1972), HEYDORNS „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1979) sowie „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1980a), KONEFFKES und KLAFFKIS Bildungsanalysen sowie BENNERS „nicht-affirmative Theorie pädagogischen Handelns“ (1982) auf Problemstellungen zu Klassen-, Kultur- und Geschlechterverhältnissen, die es für unseren Kontext zu rekonstruieren und weiterzuentwickeln gilt.<sup>2</sup>

2 Leitmotivisch relevant sind hier auch die Überlegungen KLAFFKIS zur Bedeutung klassischer Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung (1986; vgl. 1990).

So hat SIEMSEN bereits vor langer Zeit, angesichts faschistischer und stalinistischer Entwicklungen – in Übereinstimmung mit vielen Überlegungen der Kritischen Theorie –, als wesentlich für eine Analyse der Entwicklung von Gesellschafts- und Bildungsverhältnissen in Europa in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts herausgestellt: „Ich sehe die Ursache vielmehr darin, daß unser Bewußtsein ausschließlich technisch orientiert wurde, auf dem Gebiete der Naturbeherrschung und materiellen Technologie gewaltige Erfolge erzielte und dafür das Gebiet der gesellschaftlichen Beziehungen völlig vernachlässigte. Die objektive Folge davon ist der Zerfall und die chaotische Verwirrung unserer sozialen Verhältnisse gewesen, welche den Menschen zwar politisch emanzipierte, dafür aber sozial isolierte und einer Unsicherheit aussetzte, welche schwere Einsamkeits-, Angst- und Haßkomplexe entstehen ließ ... Der ‚Kampf ums Dasein‘ wird für ihn der Konkurrenzkampf mit seinesgleichen, in welchem schließlich jedes Mittel recht ist. Bis endlich die Unerträglichkeit dieses Zustandes und dieser Bewußtseinshaltung zur Flucht verführt in irgendeine gesellschaftliche Bindung, sei es auch die der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer“ (SIEMSEN 1948, S. 5).

Komplementär zu dieser Analyse von Struktur und Gehalten gesellschaftlicher Beziehungen lassen sich die Ausführungen von ADORNO lesen, der in seiner 1959 veröffentlichten „Theorie der Halbbildung“ dem zweifellos konstatablen und gesellschaftspolitisch zu erklärenden Prozeß eines Verfalls von Bildungsdenken, produktiven bildungstheoretischen Anstrengungen am Verhältnis von Gesellschaftsgeschichte und Bildungstheorie nachgeht: „Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloß in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ADORNO 1972, S. 93).

In diese Analyse ADORNOS ist zugleich eine Aufgabenstellung eingebunden, die es aufzunehmen gilt: „Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (ebd., S. 121).

Eine Antwort auf die in den Analysen SIEMSENS und ADORNOS enthaltene Problematik, Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen, den Strukturierungen gesellschaftlicher Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft und den Konstitutionsbedingungen von Subjektivität zu bestimmen oder zu erforschen, hat HEYDORN zu geben versucht, wenn er – bereits in seinen frühen Schriften – auf die Zusammenhänge zwischen der Priorität kapitalistischer Verwertungslogik, der Marktförmigkeit gesellschaftlicher Beziehungen

und einer Reduktion gesellschaftlicher Existenz auf „bare Funktionsfähigkeit“ (1994a, S. 232) hinweist. Der dem zugrundeliegende Funktionalismus führt zur „Frage nach einer Bildung, die die maximale Effizienz des Menschen in einer technologischen Gesellschaft sicherstellt, einer Gesellschaft, die auf Anpassung, Wechsel und Mobilität in weithin determinierten sozialen Grenzen beruht“ (1994b, S. 284).<sup>3</sup> Dabei, so heißt es bei ihm in einer an BERNFELDS Analysen erinnernden Weise, „soll Bildung, wie stets in der Geschichte, Ideologie und Macht einer bestehenden Gesellschaft absichern; sie muß diejenige Reflexion aussparen, über die sich die Entmythologisierung der Macht vollzieht. Damit gerät sie in einen erkennbaren Widerspruch“ (1994b, S. 285).

### III.

Die notwendige Arbeit an der Analyse der Vermittlung von Gesellschaftsgeschichte und Bildungsgeschichte – mit dem oben benannten herrschaftskritischen Akzent – charakterisiert KONEFFKE: „Die Reflexion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, die Aufnahme der objektiven, vom kapitalistischen System selbst hervorgebrachten Zwänge, die es zugleich in Frage stellen, ist die Arbeit der radikalen Bildungstheorie“ (KONEFFKE 1981, S. 188).<sup>4</sup> Diese Reflexionsaufgabe radikaler Bildungstheorie führt KONEFFKE zu einer These, mit der sich kennzeichnen läßt, wie Vergesellschaftungsmodus und Bildungsproduktion ineinandergreifen: Die konstatierbare Verkehrung von Bildung zu Erziehung ist in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation von der Notwendigkeit bedingt, „auch die abhängigen Massen als empirische bürgerliche Subjekte zu brauchen“ (KONEFFKE 1982, S. 946).

Mit diesem Ansatz stellt sich die Herausforderung für eine materialistische Analyse, auch den Anteil der Grundkategorie kritischer Bildungstheorie, den der Mündigkeit, infolge ihrer gesellschaftlichen Funktionalisierung – in der Form von Beschränkung – „an der Objektivität der gesellschaftlichen Synthesis, die Verflechtung in die generelle Markt- und Machtvermittlung“ freizulegen (KONEFFKE 1995a, S. 1).

Mit Bezug auf gegenwärtige gesellschaftstheoretische Analysen ist damit der systematische Ort des Individualisierungsdiskurses benannt. In diesem Zusammenhang ist sogleich darauf hinzuweisen, daß auch BECK in seiner Analyse und Darstellung des gegenwärtig konstatierbaren Individualisierungsprozesses – bei

3 Mit diesen Überlegungen ist auch der systematische Ort von Reflexionen zum Verhältnis von „Bildung und Technologie“ benannt; vgl. zur Diskussion um Technologie, Technokratie und Demokratie die instruktive Arbeit von FISCHER (1990).

4 In den Kontext dieser Überlegung gehört auch die BENJAMIN-Analyse von BUCK-MORSS (1993, S. 347ff.), bezogen auf BENJAMINS Konzeption einer materialistischen bzw. revolutionären Bildungsarbeit.

ihm kontextbezogen auf die „reflexive Modernisierung“ in der Industriegesellschaft – mit der Rede vom „neuen Individualisierungsschub“ als einem „neuen Modus der Vergesellschaftung“ (BECK 1986, S. 205) deutlich gemacht hat, daß „Individualisierung“ gesellschaftsgeschichtlich mit Bezug auf den Kapitalismus betrachtet nichts Neues ist (vgl. SÜNKER 1989b, S. 121ff.). So hat bereits HEGEL in seiner Analyse der bürgerlichen Gesellschaft herausgestellt, daß „das Individuum Sohn der bürgerlichen Gesellschaft geworden“ ist, weil die bürgerliche Gesellschaft das Individuum aus dem Bande der Familie herausreißt, dessen Glieder einander entfremden und sie als selbständige Personen anerkennen (HEGEL 1955, § 238).

Entscheidend ist an diesem Prozeß, daß die darin gesetzte Vereinzelung des Individuums, die einen wesentlichen Ausdruck im Verfolgen „selbststüchtiger Zwecke“ findet, und die Etablierung eines Systems „allseitiger Abhängigkeit“ – so die Beschreibung von Marktmechanismen und Marktteilnahme – miteinander einhergehen (ebd., § 183). Hieraus erwächst das, was als grundsätzliches Dilemma der kapitalistischen Gesellschaftsformation entspringt: das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als Kontrollproblem, d.h. als Frage nach Integration und Anpassung, anzugehen und es damit der Autonomieperspektive bürgerlicher Subjektivität entgegenzusetzen. Die Selbständigkeit des Individuums, um die es bei HEGEL kategorial mit dem Bezug auf die Freiheitsidee und die Konzeption des freien Willens geht (ebd., §§ 22ff.) – und mit der in Bezug auf die gesellschaftliche Realität auch über die Möglichkeit der Marktteilnahme als „Warenhüter“ gehandelt wird –, wird nicht nur im Falle HEGELS konzeptuell einer abstrakten Allgemeinheit geopfert (THEUNISSEN 1982), sondern im Prozeß der Durchsetzung der bürgerlich-kapitalistischen Vergesellschaftungsform scheinhaft und real zugleich. Die pädagogische Theorie- und Realgeschichte findet hierin einen wesentlichen Bezugspunkt, wird in den unterschiedlichen Gestaltungen des „Mündigkeitsproblems“ konkret (vgl. KONEFFKE 1981, S. 178ff.).

In der BECKschen Lesart der Situation der fortgeschrittenen Moderne ist entscheidend, daß Individualisierung sich unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses vollzieht, der individuelle Verselbständigungen – entgegen aller Rede von Individualisierung – gerade in zunehmendem Maße verunmöglicht: Zwar werde der einzelne aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tausche dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes sowie der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein: „An die Stelle traditionaler Bindungen und sozialer Formen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des Einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen“ (BECK 1986, S. 211). Individualisierung gibt in der Folge dieser neuen Art

sozialer Einbindung geradezu die Basis ab für neuartige Kontrollmöglichkeiten über Individuen, die sich als freie verstehen. Darum insistiert BECK auf einer „Gleichzeitigkeit von Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung im Lebenslauf (ebd., S. 210), die zu einer neuen Vermischung von privaten und institutionellen Lagen führe. Dieser Funktionsanalyse gesellschaftlicher Prozesse heute entspricht auch seine Feststellung, gegenwärtig entwickle sich ein System von Betreuungs-, Verwaltungs- und Politikinstitutionen, die auf das von amtlichen Normalitätsstandards abweichende „Leben normativ pädagogisch disziplinierend“ einwirkten (ebd., S. 215). Dem einzelnen wird damit – und dies ist die entscheidende Pointe für die Fragen der Subjektkonstitution und Handlungskompetenzen – die Verantwortung auferlegt, „den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, und zwar auch und gerade dort, wo er nichts als das Produkt der Verhältnisse ist“ (ebd., S. 216). Der Scheincharakter der Rede von einer Pluralität von Lebensformen wird verstärkt durch die Einsicht, daß sich das System sozialer Ungleichheit unter den gegebenen Verhältnissen nur auf einer erweiterten Stufenleiter – unter Beibehaltung der sozialen Ungleichheitsrelationen – reproduziert (ebd., S. 208). Komplementär zu dieser Einschätzung lassen sich angelsächsische Beiträge lesen, in denen anstelle von „reflexiver Modernisierung“ von „konservativer Modernisierung“ gesprochen wird, deren politische Konsequenzen sich dadurch charakterisieren lassen, daß es um die Befreiung von Individuen für ökonomische Zwecke gehe, um sie desto besser für gesellschaftliche Zwecke kontrollieren zu können (DALE 1990).

#### IV.

Gegen den „rein negativistischen“ Blick auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, wie BECK ihn entwickelt, hatte HEYDORN im Rahmen seiner Analyse der Dialektik der Institutionalisierung von Bildung, mit der Gesellschafts- und Bildungsgeschichte übergriffen wurde, noch festhalten können: „Institution und Mündigkeit geraten in einen unüberbrückbaren Gegensatz“ (HEYDORN 1979, S. 317; vgl. SÜNKER 1995). Denn so lautete in der Vorwegnahme entwickelter sozialwissenschaftlicher Organisationsforschung, mit der Organisation als Verkörperung von Herrschaft betrachtet wird (TÜRK 1995), die Einschätzung HEYDORNS: „Institution ist Herrschaft; Institution wird überflüssig“ (1979, S. 331) oder: „Mündigkeit ist Aufhebung aller Institution als Verhängtsein durch Herrschaft ...“ (ebd., S. 335). Gegen den in die Dialektik der Institutionalisierung von Bildung mitgesetzten Herrschaftscharakter rief er in Erinnerung: „Bildung wird wieder, was sie am Anfang war: Selbsthilfe“ (ebd., S. 324).

Zu dieser Position hat HEYDORN seine Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeiten, in die die Interdependenz von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinsti-

tution eingeschlossen ist, geführt (siehe SÜNKER 1989a, 1993b, 1994). Und daraus folgt die Aufgabe, Bildungsgeschichte und die Konzeptualisierung von Bildungstheorie im Rahmen von Gesellschaftsgeschichte zu situieren, um zu Erkenntnissen über die jeweiligen Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Mikro-, Meso- und Makroprozessen zu gelangen. Um nicht subjektivistischen oder objektivistischen Fehlschlüssen zu verfallen, hat eine kritische Bildungstheorie dabei an Positionen anzuschließen, die mit Hilfe eines kulturrevolutionären Impetus und einer widerspruchstheoretisch angeleiteten Auflösung des Totalitätsbegriffs arbeiten (vgl. SÜNKER 1989b, S. 25ff., 69ff.). Es handelt sich dabei um einen Begriff von Kulturrevolution als Revolutionierung des Alltagslebens, der Basis der individuellen und gesellschaftlichen Existenz, mit dessen Hilfe nicht allein die Abschaffung überfälliger Herrschaftsstrukturen gedacht werden kann, sondern mit dem zugleich auf der Möglichkeit der Entfaltung emanzipatorischer menschlicher Bedürfnisse insistiert wird und damit einhergehender Kompetenzen zur Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen, was im Rahmen der existierenden Gesellschaftsformation nicht eingelöst werden kann (vgl. dazu HEYDORN 1979, S.12f.; 1980a, S. 165; LEFEBVRE 1978, S. 107ff.; ADORNO 1966, S. 97f.).

In HEYDORNS bildungstheoretischem Ansatz verbindet sich diese Perspektive, die er mit „Totalität der Subjektwerdung“ benennt (HEYDORN 1980b, S.297), mit einer allgemeinen gesellschaftspolitischen Vorstellung, die die Aufhebung von Entfremdung, die „Revolutionierung der menschlichen Arbeit“ und der Freizeit sowie der Bedürfnisse mit der Entwicklung einer radikalen Demokratie aneinanderbindet (ebd., S. 295). Diese Position nimmt er ein, auch um den metaphysischen Lesarten bildungstheoretischen Denkens das Prinzip der Immanenz, damit der Veränderbarkeit von Geschichte durch menschliche Praxis, entgegenszustellen. Damit „Bildung zum Agens“ werden, als „Mittel der Befreiung“ (1979, S. 45, 324) verstanden werden kann, bedarf es also einerseits der Analyse des Zusammenhangs von Bildungswesen und gesellschaftlicher Verfassung und andererseits einer Geschichtstheorie, die nicht in geschichtsphilosophischen Überlegungen aufgeht, sondern die Analyse an eine Aufschlüsselung historisch-konkreter Verhältnisse und Verkehrsformen der Menschen bindet.

Aus der Analyse der Geschichte des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft folgt, daß die Idee der Bildung noch immer unabgegolten ist, weil bis zur Gegenwart die Situation der Menschen sich durch „Verhängtsein“, „Determination“ bestimmt (ebd., S. 31, 115, 300, 335). Damit steht die Frage nach den freiheitsverbürgenden Möglichkeiten menschlicher Geschichte auf der Tagesordnung (1980a, S. 178). Weil Bildung verstanden wird als „Aktualisierung der Potentialität“, auf daß der Mensch Mensch werden kann, „sein eigener Täter“ (ebd., S. 164), läßt sich der ursprüngliche Ansatz des Bildungsgedankens als Verständigung des Menschen über seine eigene Freiheit interpretieren, „als Versuch, seine Auslieferung an die Gewalt zu beenden“ (1979, S. 32).

Mündigkeit in der Gestalt von Selbstverfügung des Menschen bildet dabei den vornehmsten Bezugspunkt, ist diese doch „Erfüllung des humanistischen Traums und dialektisch rationales Korrelat der Entwicklung“ (ebd., S. 322). Aus diesem Grunde gilt für HEYDORN – sozusagen MARX und LANDAUER vermittelnd (KONEFFKE 1995b, S. 22): „Bildung ist rational vermittelte Spontanität“ (HEYDORN 1979, S. 24). Mit dieser Argumentationsfigur ist es ihm möglich, sowohl auf den Spiel- und Gestaltungsraum menschlicher Subjektivität und Praxis als auch auf das historisch gesellschaftliche Bedingungsgefüge zu verweisen: Vermittelt wird dies von ihm in der Vorstellung, daß Bildung umfassend und universell werden könne, was wiederum auf der Möglichkeit eines institutionalisierten Bildungsprozesses für immer mehr Menschen aufruht (HEYDORN 1980b, S. 287) – und was sich durch neuere industriesoziologische Forschungen unterstützen läßt. Auch wenn innerhalb der gesellschaftlich bestimmten empirischen Beschränkung der Möglichkeiten von Mündigkeit das Verhältnis von praktischer Zurichtung und gleichzeitiger Subjektwerdung des Menschen zerrissen wird, so läßt sich doch eine Entwicklung der gesellschaftlichen Grundstruktur erkennen. Der Grad an rationaler Struktur, der inzwischen erreicht wurde, und der abstrakte Charakter der Produktion sind in einer Weise miteinander verbunden, daß „dem umfassenden Charakter, den die Bildung angesichts des Standes der technischen Entwicklung gewonnen hat“, eine umfassende Paralisierung ihrer aufklärenden und den Menschen als selbstbestimmten Akteur in sein Recht setzenden Potenzen entspricht (1989b., S. 290). Die widersprüchliche Konstitution und Realität von Gesellschaft läßt auch Bildung nicht aus, gleichwohl läßt sich mit Bezug auf historisch-gesellschaftlich erreichte Potentiale folgern: „Die Allgemeinheit, die Bildung gewonnen hat, verweist darauf, daß die Momente der Bildung ihre klassengeschichtliche Zerrissenheit überwinden, in einer befreiten Gattung universell werden können“ (ebd., S. 291).

Um diese Perspektive präzisieren zu können, um zu klären, inwiefern die wachsende Bedeutung institutionalisierter Bildung und die wachsende Gewinnung eines menschlichen Inhalts (ebd., S. 287f.) sich zueinander verhalten, ergibt sich die Aufgabe, sich den verschütteten Inhalt des Bildungsbegriffs neu zu vergegenwärtigen (ebd., S. 291) und den Umriß eines Bildungsbegriffs zu entwerfen, „den die Gegenwart erfordert“ (ebd., S. 295).

In diesem Rahmen erhält der Bezug auf die Bildung des Bewußtseins eine geschichtliche Bedeutung wie nie zuvor (ebd., S. 294). Wenn HEYDORN seinen „Überlebensaufsatz“ mit dem Satz abschließt, „Bewußtsein ist alles“ (ebd., S. 301), so beruht dies auf der Vorstellung von der Notwendigkeit und Möglichkeit von Denkprozessen, die die Entmythologisierung der Gesellschaft (ebd., S. 300) – unterstützt durch deren rationale Struktur – betreiben, und auf der Einsicht – damit einer Denkfigur Hegels aus der Analyse des Herrschaft-Knechtschaft-Verhältnisses folgend (vgl. SÜNKER 1989b, S. 103ff.) –, daß der Mensch erst mit seiner Fähigkeit, die materiellen Bedingungen geistig zu durch-



dringen und sie damit zu verwandeln, zum Subjekt wird (HEYDORN 1980b, S. 294). Gerade weil Bildung für HEYDORN kein selbständiges revolutionäres Element in der geschichtlichen Bewegung ist, sie dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung sein kann (1980a, S. 100), insistiert er darauf, daß die Bildungsinstitution „einen eigenen verändernden Beitrag, der unauswechselbar ist“ (1980a, S. 167), für die Realisierung dieser Freiheit ins Auge fassenden Perspektive bietet. Gegen die Strategien der Paralisierung von Bewußtsein ist damit einzuholen, was sich bildungstheoretisch mit dem Aufweis der dialogischen Struktur von Bildungsprozessen und Bildungsverhältnissen, die ihr Zentrum im Begriff der wechselseitigen Anerkennung und der Mäeutik haben, konkretisieren läßt.

## V.

Wird im Kontext des Hegemonieproblems, d.h. der herrschaftlichen Verfassung der gegenwärtigen Gesellschaftsformation, die Vermarktung und die damit einhergehende Vermachtung ins Zentrum einer Analyse gestellt, so erhellt sich daraus die besondere Bedeutung aller Auseinandersetzungen um Deregulierungsprozesse im Bildungsbereich. Insbesondere angelsächsische Beiträge haben aufgrund der Erfahrungen mit THATCHERISM und REAGANISM, damit einhergehender Renaissancen neoliberaler Ökonomien und deren Folgen für alle gesellschaftlichen Beziehungen die Ideologeme von Marktapologeten sowie die Konsequenzen von Marktstrategien im Bildungsbereich analysiert – dabei auch den „verführerischen Appeal“ der Marktmetapher herausgestellt (HENIG 1994). Angesichts der Globalisierung des Kapitalverhältnisses, damit einhergehenden kapitalistischen Formierungsstrategien von Weltgesellschaft bzw. Weltsystem (vgl. AMIN 1992; WALLERSTEIN 1991, S. 227–272) auf der einen Seite und immer stärker zutage tretenden Spaltungsprozessen innerhalb der westlich-kapitalistischen Gesellschaften, die unter anderem auch durch den Begriff „Zweidrittels-gesellschaft“ benannt werden können und die auf post- oder neofordistischen Regulationsweisen und Akkumulationsregimen aufrufen, kommt Entpolitisierungsstrategien im Bildungsbereich, die mit Ideologien des Marktes einhergehen, eine strategische Bedeutung zu (WHITTY 1995). Dabei bleibt, wie HEYDORN dies bereits vor 35 Jahren herausdestilliert hat, das Interesse an der Anpassung an den Produktionsprozeß einerseits sowie die Entwicklung eines gesellschaftskonformen Weltbildes andererseits (1994a, S. 291) das Leitmotiv herrschaftssichernder Strategien jenseits allen Gestaltwandels. So wird denn auch in den bildungssoziologischen bzw. politikwissenschaftlichen Analysen angesichts der gesellschaftlichen Realität in den USA und in Großbritannien herausgestellt, daß entgegen der modischen Präferenz für institutionelle Autonomie und Elternwahlrecht, entgegen der Feier von Vielfalt und Wahlmöglichkeiten in der

gesellschaftlichen Realität mit diesem Ansatz kein Beitrag zur Stärkung der Position der Mehrheit der BürgerInnen in einer Klassengesellschaft, die durch einen ungleichen Zugang zu kulturellen wie materiellen Ressourcen gekennzeichnet ist, verbunden ist (vgl. WHITTY 1995; HENIG 1994). Im Gegensatz dazu wird vielmehr immer wieder herausgearbeitet, daß die Marktstrategien in Wirklichkeit zu einer Verschärfung von Disparitäten führen, so daß die Benachteiligten in der Folge fehlender Marktmacht ihre gesellschaftliche Stellung verschlechtern und eben nicht verbessern. „Verbessert“ wird vielmehr die Reproduktion sozialer Ungleichheit mit Hilfe eines marktgerechten Bildungssystems; die Vertiefung sozialer Unterschiede wird aufgrund der Rede von Marktverhältnissen mit einer neuen Legitimationsrhetorik abgesichert (WHITTY 1995, S. 8; HENIG 1994, S. 188ff.). Komplementär zur Absicherung sozialer Ungleichheit – auf realer ökonomischer wie ideologischer Ebene – kommt es zu wesentlichen Neudefinitionen im Verständnis von Staatlichkeit sowie zu möglichen Neubestimmungen des Verhältnisses zwischen Staat und „Civil Society“. „Dabei bedeutet die Tendenz, immer mehr Aspekte gesellschaftlicher Belange mit der Rede von ‚Consumer Rights‘ und eben nicht mit ‚Citizen Rights‘ zu verbinden, mehr als die Verlagerung des öffentlichen Bildungssystems auf einzelne Schulen, die auf dem Markt um Klienten werben. Während es scheint, als ob damit auf Kritik an einen überbürokratisierten Wohlfahrtsstaat geantwortet würde, beinhaltet dies de facto wesentliche Aspekte der bildungspolitischen Entscheidungen: Es handelt sich um einen Prozeß, der wegführt vom öffentlichen in den privaten Bereich – mit entscheidenden Konsequenzen für die Fragen sozialer Gerechtigkeit“ (WHITTY 1995, S. 15). In die gleiche Richtung zielt der Aufweis der Gefahr einer Zerstörung jener sozialen und politischen Institutionen, die Voraussetzungen für tatsächliche Änderungen des gesellschaftlichen Systems bieten könnten (HENIG 1994, S. 193).

Die Propagierung der Marktideologie kann in diesem Zusammenhang durchaus als Beitrag zu jenen Prozessen der Paralisierung des Bewußtseins verstanden werden, die HEYDORN zufolge angesichts des erreichten rationalen Charakters gesellschaftlicher Prozesse und Produktionsformen im Spätkapitalismus notwendig werden, um Macht und Herrschaft abzusichern. Im hier interessierenden Zusammenhang geht es vor allem darum, daß die „Rückgabe“ eines öffentlichen bzw. staatlichen Bildungsauftrags – auf dessen Differenz hier nur hinzuweisen ist – an eine „marketised Civil Society“ die Möglichkeiten demokratischer Debatten, Entscheidungsprozesse sowie kollektiver Aktionen entscheidend verringert bzw. unmöglich macht (vgl. WHITTY 1995, S. 16). Hinzu kommt, daß „atomisierte Entscheidungsprozesse in einer klassenstrukturierten Gesellschaft als Beitrag zu formeller Chancengleichheit erscheinen, tatsächlich aber die Möglichkeit kollektiver Kämpfe, die den Schwächsten zugute kommen könnten, verringern“ (WHITTY 1995, S. 15; vgl. GIROUX/MCLAREN 1992, S. 101f.). Auf der Folie einer Analyse hegemonialer Verhältnisse läßt sich damit aber

konstatieren, daß die Marktideologie und die Vermarktungsstrategien ihr Ziel erreichen, insofern die Destruktion der Öffentlichkeit, einer öffentlichen Sphäre, in der allgemeine Interessen – beispielsweise in sozialen Bewegungen ausgedrückt – gegenüber partikularen ins Hintertreffen geraten.

Die Differenz im Charakter von öffentlichen und privaten Institutionen, von öffentlichen und privaten Handlungen, die Differenz von öffentlichen und privaten Interessen, die Erkenntnis, daß Individuen als Privatleute bzw. als Firmenvertreter im Kontext privater Aktivitäten und Organisationen öffentlich nicht zu verantwortende Interessen vorantreiben können, und dies auch im Bildungsbereich, führen zu der Aufgabe, sich Gedanken über mögliche Alternativen zu machen bzw. sich erst einmal der Aufgabe einer Verteidigung gegenwärtiger Strukturen zu stellen – weil diese im Ansatz noch ein Allgemeinheitsprinzip enthalten (vgl. GUTMANN 1988; WHITTY/GEWIRTZ/EDWARDS 1994; WEXLER 1993/94).

## VI.

Mit der Frage nach grundlegenden Alternativen ist in der angelsächsischen und der deutschen Diskussion die nach der Perspektive einer grundlegenden Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt.

Den Ausgangspunkt meiner abschließenden Überlegungen soll dabei ein Gedanke BENHABIBS bilden, mit dem das Problem von Universalismus und Partikularismus, von Zentralismus und Dezentralisierung thematisiert wird: „In einer Zeit der neokonservativen Unterminierung des Wohlfahrts- und Sozialstaats ist es entscheidend wichtig, daß wir zwischen radikaler und konservativer Kritik an Bürokratisierung und Zentralismus unterscheiden. Ich schlage vor, die Forderung nach der Dezentralisierung administrativer und politischer Entscheidungsinstanzen von der Dezentralisierung des Rechtssystems zu trennen; denn eine Dezentralisierung des Rechtssystems wäre mit der Verpflichtung auf universelle, bürgerliche und politische Rechte unvereinbar“ (BENHABIB 1983, S. 66f.).

Wenn um der Entfaltung und Sicherung der individuellen Freiheit willen die Forderung nach der „Einrichtung einer vollständig veränderten gesellschaftlichen Ordnung“ (KONEFFKE 1995b, S. 19) erhoben wird, wenn „die Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung, in der die Menschen – als Individuen und Communities – mehr als bisher ihre eigenen individuellen und kollektiven Geschichten bestimmen“ (BOWLES/GINTIS 1987, S. 209), auf der Tagesordnung steht<sup>5</sup>, dann zeigt sich, daß es „um nicht mehr und nicht weniger (geht) als um

5 Zu thematisieren sind hier Bestimmungen des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in unterschiedlich entwickelten gesellschaftlichen Stadien – insbesondere hinsichtlich der Möglichkeiten einer Bildung von Individualitäten (vgl. dazu exemplarisch BERMAN 1988, S. 90–98; ZUR LIPPE 1981, S. 48–74).

die Entwicklung alternativer Formen der Vergesellschaftung, also darum, den Sozialstaat eher als eine gesellschaftliche denn als eine obrigkeitsstaatliche Veranstaltung zu begreifen“ (ALTVATER 1982, S. 139; vgl. GORZ 1989, S. 257ff.; ANDERSON 1993, S. 140–170).

Wenn zudem zutrifft, was THEUNISSEN als Ansatz für die Auseinandersetzung mit konstitutiven Theorien der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt formuliert hat, daß die bürgerliche Gesellschaft nicht selber normative Kraft besitzt, sondern die Idee, die ihr zugrunde liegt; und es daher sein könnte, „daß diese Idee über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist und erst in einer anderen Gesellschaftsform ihren angemessenen Ausdruck zu finden vermag“ (THEUNISSEN 1981, S. 12), dann könnten sich von mir vorgetragene Fassungen des Verhältnisses von Bildung und Politik gegen die Entpolitisierungsstrategien der Marktstrategen als handlungsrelevant für die Demokratisierung unserer Gesellschaft erweisen.

HEYDORN hat – ganz anders als BOLLENBECK – im Falle seiner Interpretation der Position HUMBOLDTS dafür plädiert, die HUMBOLDTSche Annahme einer konstitutiven Differenz von Politik und Pädagogik, so daß Bildung sogar von gesellschaftlicher Wirklichkeit abgetrennt wird, so zu verstehen, daß es gelte – eben um angesichts der Realität nicht illusionär zu werden und zu wirken –, „dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten“ (HEYDORN 1979, S. 117).

Auch in der und für die Gegenwart ist eine emanzipatorisch relevante Differenz zwischen gesellschaftlichem Zustand und individueller Existenz festzustellen. Gleichwohl hat sich für HEYDORN die Perspektive einer Totalität der Subjektwerdung verbessert, so daß die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Politik sich neu und erneuert stellt: weil Politik nicht länger durch Bildung unterlaufen wird, um dem härtesten Widerspruch auszuweichen, sondern der politische Prozeß selbst als Prozeß einer universellen Bildung zu fassen ist. Daher gilt für ihn: „Die Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff einer Eigenverfügung, kann nur durch eine lange Kette selbständiger Akte verwirklicht werden. Die Erfahrung von Glück, die sie enthalten, ist unwiderrufbar“ (HEYDORN 1980b, S. 297). Dem in dieser Überlegung enthaltenen Leitmotiv, mit dem von der Notwendigkeit selbständiger Aktionen, sozialer Bewegungen gesprochen wird, folgen auch die Vorstellungen angelsächsischer Analytiker. Öffentliche und öffentlichkeitswirksame Diskurse und Entscheidungsprozesse sind gerade im Bereich der Bildungspolitik aufgrund ihrer Konsequenzen für die durch diese Politik Betroffenen besonders relevant. Eine Macht- und Herrschaftskritik aus der Perspektive deutscher kritischer Bildungstheorie und die Verteidigung der gesellschaftlichen Verantwortung für Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse gegen atomistische Individualisierungs- und Privatisierungsstrategien aus der Perspektive einer angelsächsischen Bildungssoziologie entsprechen somit

einander und sind angesichts der Globalisierungsprozesse auf Kapitalseite explizit miteinander zu verbinden.

Wenn es, so KONEFFKE in seiner MARX-Interpretation, Subjekt und Mündigkeit nur im Plural gibt (KONEFFKE 1995a, S. 3; vgl. SÜNKEL 1989, S. 423f.; SÜNKER 1994), dann stellt sich die gesellschaftlich zu verantwortende Aufgabe (vgl. GUTMANN 1988), der Sicherung der Möglichkeit von Bildungsbedingungen für alle und in Bildungsprozessen aller – im Interesse aller und damit im Interesse einer substantiellen demokratischen Gesellschaft.

## *Literatur*

- ADORNO, TH.W.: Negative Dialektik. Frankfurt a.M. 1966.
- ADORNO, TH.W.: Theorie der Halbbildung. In: TH.W. ADORNO: Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M. 1972, S. 93–121.
- ALTVATER, E.: Umbau oder Abbau des Sozialstaats? – Überlegungen zur Restrukturierung des „Welfare State“ in der Krise. In: PROKLA 12 (1982), 49, S. 121–145.
- AMIN, S.: Das Reich des Chaos. Der neue Vormarsch der Ersten Welt. Hamburg 1992.
- ANDERSON, P.: Zum Ende der Geschichte. Berlin 1993.
- APPLE, M.: Education and Power. Boston/London/Henley 1992.
- BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. In: b:e 5 (1972), 11, S. 19–29.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BENHABIB, S.: Kritik des emanzipatorischen Optimismus. In: W. SCHÄFER (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen: Konservativer Aufbruch im bunten Gewand? Frankfurt a.M. 1983, S. 62–71.
- BENNER, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: ZfPäd. 28 (1982), 6, S. 951–967.
- BERMAN, S.: All That Is Solid Melts Into Air. The Experience of Modernity. New York 1988.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung. Zukunft der Schule. Düsseldorf 1995.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M. 1994.
- BOURDIEU, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: P. BOURDIEU/J.C. PASSERON: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M. 1973, S. 88–137.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Democracy and Capitalism. New York 1987.
- BUCK-MORSS, S.: Dialektik des Sehens. Walter Benjamin und das Passagen-Werk. Frankfurt a.M. 1993.
- DALE, R.: The Thatcherite project in education: The case of the city technology colleges. In: Critical Social Policy 9 (1990), 3, S. 4–19.
- FISCHER, F.: Technocracy and the Politics of Expertise. Newbury Park/London/New Delhi 1990.
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M. 1989.
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung. Frankfurt a.M. 1994 (a).
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildung und Gesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17 (1994) (a), 29, S. 7–13.

- GIROUX, H./McLAREN, P.: America 2000 and the Politics of Erasure: Democracy and Culture Difference under Siege. In: International Journal of Educational Reform 1 (1992), 2, S. 99–110.
- GORZ, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft. Berlin 1989.
- GUTMANN, A.: Distributing Public Education and Democracy. In: A. GUTMANN (Hrsg.): Democracy and the Welfare State. Princeton 1988, S. 107–130.
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hamburg 1955.
- HEID, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: ZfPäd. 34 (1988), 1, S. 1–17.
- HENIG, J.R.: Rethinking School Choice. Limits Of The Market Metaphor. Princeton 1994.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1979.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: H.-J. HEYDORN: Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a.M. 1980 (a), S. 95–184.
- HEYDORN, H.-J.: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: H.-J. HEYDORN: Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a.M. 1980 (b), S. 282–301.
- HEYDORN, H.-J.: Zur pädagogischen Situation unserer Zeit. In: H.-J. HEYDORN: Werke. Bd. 1. Vaduz 1994 (a), S. 231–238.
- HEYDORN, H.-J.: Zur inneren Schulverfassung. Elemente einer Kritik der deutschen Bildungsideologie. In: H.-J. HEYDORN: Werke. Bd. 1. Vaduz 1994 (b), S. 283–296.
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ZfPäd. 32 (1986), 4, S. 455–476.
- KLAFKI, W.: Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In: F. ZUBKE (Hrsg.): Politische Pädagogik. Weinheim 1990, S. 17–38.
- KONEFFKE, G.: Überleben und Bildung. In: Argument-Sonderband AS 58. Berlin 1981, S. 163–193.
- KONEFFKE, G.: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik. In: ZfPäd. 28 (1982), 6, S. 935–950.
- KONEFFKE, G.: Zur Begründung der Pädagogik als kritischer Bildungstheorie. Vortrag auf der Konferenz „Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn“, Halle a.d.S. 1995 (a).
- KONEFFKE, G.: Bedeutung und Aussicht. In: Schlaglichter 27 (1995) (b), 3, S. 17–23.
- LEFEBVRE, H.: Einführung in die Modernität. Frankfurt a.M. 1978.
- LIPPE, R. ZUR: Naturbeherrschung am Menschen I. Körpererfahrung als Entfaltung von Sinnen und Beziehungen in der Ära des italienischen Kaufmannskapitals. 2., überarb. Aufl., Frankfurt a.M. 1981.
- McLAREN, P./GIARELLI, J.M. (Hrsg.): Critical Theory and Educational Research. Albany 1995.
- SIEMSEN, A.: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg 1948.
- SÜNKEL, W.: Vom Mythos und vom Pathos der Revolution. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim 1989, S. 413–424.
- SÜNKER, H.: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989 (a), S. 447–470.
- SÜNKER, H.: Bildung, Alltag und Subjektivität. Weinheim 1989b.
- SÜNKER, H.: Zur Geschichte der politischen Kultur in Deutschland. In: H.-U. OTTO/R. MERTEN (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen 1993 (a), S. 43–54.
- SÜNKER, H.: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. In: W. MAROTZKI/H. SÜNKER (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 1. Weinheim 1993 (b), S. 59–74.

- SÜNKER, H.: Pluralismus und Utopie der Bildung. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1994, S. 174–187.
- SÜNKER, H.: Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution. In: P. EULER/L. PONGRATZ (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995, S. 59–74.
- SÜNKER, H./TIMMERMANN, D./KOLBE, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994.
- THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1981.
- THEUNISSEN, M.: Die verdrängte Intersubjektivität in Hegels Philosophie des Rechts. In: D. HENRICH/R.P. HORSTMANN (Hrsg.): Hegels Philosophie des Rechts. Theorie der Rechtsformen und ihre Logik. Stuttgart 1982, S. 317–381.
- TÜRK, K.: „Die Organisation der Welt“. Herrschaft durch Organisation der modernen Gesellschaft. Opladen 1995.
- WALLERSTEIN, I.: Unthinking Social Science. Cambridge 1991.
- WEXLER, P.: Social Analysis of Education. After the New Sociology. New York/London 1987.
- WEXLER, P.: Educational Corporatism and its Counterposes. In: ARENA 1 (1993/94), 2, S. 175–194.
- WHITTY, G.: Citizens or Consumers? Continuity and Change in Contemporary Education Policy. In: D. CARLSON/M. APPLE (Hrsg.) Critical Educational Theory in Unsettling Times. In Vorbereitung.
- WHITTY, G./GEWIRTZ, S./EDWARDS, T.: Neue Schulen für neue Zeiten? Zum Verständnis der neuen Bildungspolitik. In: Widersprüche 14 (1994), 51, S. 39–52.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Heinz Sünger, Jägerhofstr. 9, 42119 Wuppertal